

ANÁLISIS CUALITATIVO SOBRE SITUACIONES-PROBLEMA: BASES PARA LA EVALUACIÓN Y EL ENTRENAMIENTO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL

DIANA CABEZAS GÓMEZ
ADOLFO SÁNCHEZ BURÓN
*Departamento de
Psicología y Educación
Universidad Camilo José Cela*

LUZ PÉREZ SÁNCHEZ
*Departamento de
Psicología y Educación
Universidad
Complutense de Madrid*

e-mail : dcabezas@ucjc.edu; asanchez@ucjc.edu; luzperez@psi.ucm.es

RESUMEN

La progresiva incorporación de personas con discapacidad intelectual a los diversos ámbitos de la sociedad implica que éstas posean estrategias de afrontamiento eficaces ante las situaciones problemáticas que pueden sobrevenir en dichos contextos normalizados. Teniendo en cuenta la conceptualización vigente de Retraso Mental, y la importancia de las habilidades adaptativas en la misma, se presentan los sistemas de evaluación y entrenamiento de la conducta adaptativa más relevantes. Asimismo, se plantea la necesidad de entrenar a este colectivo en estrategias de solución de problemas, desde un

ABSTRACT

The progressive integration of people with intellectual disability in the different social contexts implies the necessity of providing them with efficient and helpful strategies to overcome the problems that may arise when socializing. Bearing in mind the present conceptualisation of Mental Retardation and the importance of the adaptative skills, we present the assessment criteria and the training systems of the adaptative behaviour. We also formulate the importance of giving training to this group of people in problem solving strategies from a cognitive perspective. The problematic situations that professionals consider essential

enfoque cognitivo. En este artículo se analizan las situaciones-problema que los profesionales consideran que las personas con discapacidad intelectual deben saber afrontar, de cara a una mayor autonomía personal y a un mayor grado de desenvolvimiento en la sociedad. Las conclusiones resultan relevantes de cara al diseño de planes de entrenamiento vinculados a los diversos servicios dirigidos a este colectivo.

PALABRAS CLAVE

Discapacidad intelectual, conducta adaptativa, solución de problemas, tipología de problemas

to be known and handled by people with intellectual disability are analysed as well. The purpose of this is to provide this group of people with greater autonomy and a higher rate of integration in society. The conclusions prove themselves relevant to develop training programmes related to the different services aimed at people with intellectual disability.

KEY WORDS

Intellectual disability, adaptative behaviour, problem solving, typology of problems

INTRODUCCIÓN

La progresiva incorporación de las personas con discapacidad intelectual a nuevas esferas de la sociedad conlleva la necesidad de estar preparado para responder ante situaciones cada vez más novedosas, por parte de dicho colectivo. Un mayor nivel de exigencia favorece el desarrollo integral de la persona con discapacidad intelectual pero también la enfrenta a situaciones problemáticas ante las cuales no siempre despliega las estrategias adecuadas.

Existen numerosas definiciones sobre la conducta adaptativa, siendo este hecho fiel reflejo de su complejidad conceptual. Estas múltiples conceptualizaciones van desde un enfoque más restringido, centrado en la independencia personal y destrezas de autoayuda, hasta una perspectiva más amplia que incluye habilidades cognitivas y destrezas académicas de carácter funcional, capacidades motrices, independencia personal, habilidades sociales y conducta inadaptada (McGrew y Bruininks, 1990).

Parece, no obstante, existir un acuerdo en considerar la conducta adaptativa como un constructo multidimensional estructurado jerárquicamente (Montero, 1999) que incluye, al menos, los siguientes tres aspectos (Dolado y Domínguez, 1998): funcionamiento independiente, relaciones interpersonales y responsabilidad social.

De acuerdo con la Asociación Americana de Retraso Mental (AARM) el *comportamiento adaptativo* es la capacidad para responder a los criterios de autonomía personal, a las obligaciones y roles que al sujeto le corresponden por edad y grupo

cultural de referencia, estableciéndose una estrecha interacción entre las destrezas adaptativas del sujeto y los apoyos proporcionados por los entornos en los que la persona con discapacidad intelectual se desenvuelve (Luckasson y otros, 1992).

La AAMR establece que, para el diagnóstico de retraso mental, deben darse además de un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media y una aparición del retraso anterior a los 18 años de edad cronológica, claras limitaciones en dos o más de las diez siguientes habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud, seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. Esta nueva concepción del retraso mental supone un cambio de paradigma ya que sobrepasa la clasificación de los sujetos en función del C.I. para establecer un sistema de clasificación basado en la intensidad de los apoyos requeridos en los distintos ámbitos de su vida.

Lógicamente, tanto los procedimientos de evaluación como de intervención dirigidos a personas con discapacidad intelectual deber basarse en los ámbitos o áreas citadas anteriormente. Tras revisar numerosos instrumentos de evaluación, se pueden establecer las siguientes áreas: cuidado de sí mismo, desarrollo físico, comunicación, habilidades personales y sociales, funcionamiento cognitivo, cuidado de la propia salud, destrezas de consumo, destrezas domésticas, independencia en la calle, y habilidades prelaborales y laborales (Holman y Bruininks, 1985). Estos grupos de destrezas se componen, a su vez, de habilidades específicas. En la tabla 1 se reflejan algunos de los instrumentos de evaluación más aplicados en este colectivo, indicando las áreas concretas que incluyen.

Tabla 1

Instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa

INSTRUMENTO	ÁREAS DE EVALUACIÓN
Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual (ICAP) (adaptación española de Montero, 1993) Destrezas motoras	Destrezas sociales y comunicativas Destrezas de la vida personal Destrezas de vida en comunidad Problemas de conducta
West-Virginia – UAM (adaptación española de Martín, Márquez, Rubio y Espinosa, 1989)	Área sensorial Área motora Autonomía personal Comunicación Aprendizajes escolares Habilidades específicas (ocio y tiempo libre; habilidades en el hogar; habilidades laborales y manejo del dinero)

INSTRUMENTO	ÁREAS DE EVALUACIÓN
Escala de Madurez Social Vineland (Doll, 1964)Autoayuda	Autodirección Ocupación Comunicación Locomoción Socialización

En un estudio llevado a cabo por Wehmeyer, Kelchner y Richards (1996), aplicando la *Lista de Chequeo del Funcionamiento Autónomo* (Sigafos, Feinstein, Damond y Reiss, 1988) se comprobó que determinados aspectos del funcionamiento autónomo tales como el manejo del dinero, cuidado de la propia familia, actividades sociales y ocio eran variables predictoras de la conducta de alta determinación. La autodeterminación fue definida por Wehmeyer (1996) como «el actuar como primer agente causal en la vida propia y el tomar decisiones y hacer elecciones acerca de la propia calidad de vida libre de influencias o interferencias externas» (p. 24).

Lógicamente, una de las finalidades de la evaluación de la conducta adaptativa del sujeto es el establecimiento de programas de intervención. En este sentido, se pueden establecer dos estrategias posibles a seguir en el desarrollo de planes de intervención (Cone, 1987):

- Entrenar aquellas habilidades en las que el sujeto muestra dificultades significativas
- Entrenar las destrezas que se consideran más necesarias para que el sujeto se desenvuelva adecuadamente en los contextos en los que se encuentra implicado habitualmente

Así, Verdugo (1998) denomina *inventario ecológico* al conjunto de habilidades más funcionales de acuerdo con la priorización de objetivos específicos. Son numerosos los programas que, desde el modelo conductual, han sido aplicados en el colectivo de personas con discapacidad intelectual. En la tabla 2 se recogen algunos de los más significativos.

Tabla 2

Programas de entrenamiento en habilidades adaptativas

PROGRAMAS Y AUTOR	ÁREAS DE EVALUACIÓN
<i>Programas para la Enseñanza del Deficiente Mental</i> (Bender y Valettutti, 1981-1985)	Comportamiento general y hábitos de autocuidado Habilidades motoras Comunicación y socialización Prevención de accidentes y ocupación del tiempo libre Lectura y escritura Cálculo y sus aplicaciones
<i>Clasificación de las Capacidades para el Desempeño Social</i> (Dever, 1989)	Cuidado y desarrollo personales Cuidado el hogar y relaciones sociales Trabajo Tiempo libre Viajes
<i>Checklist of adaptive Living-Skills - CALS</i> (Morreau y Bruininks, 1991)	Destrezas de la vida personal Destrezas domésticas Destrezas de la vida en la comunidad Destrezas laborales
<i>Currículo de Destrezas de Vida Adaptativa - ALSC</i> (Bruininks y Gilman, 1993)	Destrezas de vida personal Destrezas de vida en el hogar Destrezas de la vida en la comunidad Destrezas del empleo
Programas Conductuales Alternativos (PCA): <i>Programa de Orientación al Trabajo - POT</i> (Verdugo, 1996)	Clasifica y secuencia objetos Utilización de instrumentos y herramientas Trabajo en madera, cristal Conoce los posibles centros de trabajo
Programas Conductuales Alternativos (PCA): <i>Programa de Habilidades Sociales - PHS</i> (Verdugo, 1997)	Comunicación verbal y no verbal Interacción social Habilidades sociales instrumentales Participación en actividades sociales y recreativas Utilización de servicios de la comunidad Desarrollar el sentido cívico
Programas Conductuales Alternativos (PCA): <i>Programa de Habilidades de la vida diaria - PVD</i> (Verdugo, 2000)	Hábitos de aseo y apariencia externa Autonomía personal para el vestido Cuidado de la ropa Hábitos de comida Compra y conservación de alimentos Preparación de alimentos Limpieza y cuidado de la habitación Compra y reparación de utensilios de limpieza Manejo de situaciones de peligro

Todos los programas incluyen habilidades específicas dentro de cada área de intervención. Por ejemplo, la *Clasificación de las Capacidades para el Desempeño Social* (Dever, 1989) incluye más de 300 objetivos educativos estructurados en cinco áreas diferentes: cuidado y desarrollo personales; cuidado del hogar y relaciones sociales; trabajo; tiempo libre; y viajes. A su vez, en cada área se incluyen una serie de objetivos específicos entre los cuales citamos, por su relevancia en el presente estudio, los siguientes:

- capacidad del sujeto para *solucionar problemas personales* (enfrentar cambios de la vida diaria, responder ante averías y falta de materiales)
- capacidad para *enfrentar problemas domésticos* (averías de equipos, carencia de provisiones, carencias inesperadas de dinero, alteraciones en los hábitos)
- capacidad para *enfrentar problemas laborales* (cambios en la rutina laboral, problemas de trabajo, averías en equipos, falta de materiales)
- capacidad para *responder a problemas durante las actividades recreativas* (cambios en las rutinas recreativas, averías en equipos y agotamiento de materiales)
- capacidad para *solucionar problemas en sus desplazamientos* (enfrentar cambios en los viajes, resolver problemas con los elementos del viaje y reaccionar en caso de perderse)

Por otro lado, la nueva concepción de retraso mental nos sitúa en la perspectiva de la inteligencia como competencia personal-social en la que se incluyen tres componentes (Greenspan, 1981): la *inteligencia práctica* o capacidad para manejar los aspectos físicos y mecánicos de la vida cotidiana; la *inteligencia conceptual* o académica; y la *inteligencia social* o capacidad para manejar las relaciones con los demás de manera efectiva.

Una adecuada definición de retraso mental debe basarse en un modelo de inteligencia cotidiana (social y práctica) y no en medidas exclusivas de la inteligencia académica (Schalock, 1998). En este sentido, la capacidad para resolver la multitud de situaciones problemáticas e imprevistos de la vida diaria parece ser un indicador de inteligencia cotidiana. Diversos estudios ponen de manifiesto los déficits de sujetos con discapacidad intelectual a la hora de resolver problemas (Jenkinson, 1999; Leffert y Siperstein, 1996): dificultades para establecer posibles opciones de solución, desconocimiento de los propios valores y preferencias; y limitaciones cognitivas. Por todo ello, numerosos programas de intervención ponen el énfasis en el entrenamiento de los procesos cognitivos que, junto con el entrenamiento conductual en habilidades adaptativas básicas, ayudan al sujeto con discapacidad intelectual a conseguir una mayor independencia funcional. En

la tabla 3 se recogen algunos de estos programas que, aun no siendo diseñados expresamente para personas con discapacidad intelectual, han resultado altamente eficaces en servicios formativos de diferente naturaleza.

Tabla 3

Programas de resolución de problemas

PROGRAMA Y AUTOR	ESTRATEGIAS DE ENTRENAMIENTO
<i>Técnica de Entrenamiento en Solución de Problemas Cognitivos Interpersonales</i> - SPCI Spivack y Shure (1972)	Generar soluciones alternativas Determinar medios para lograr las metas Valorar las consecuencias de cada alternativa
<i>Técnica de Resolución de Problemas</i> de D´Zurilla y Goldfriend (1974); revisada por D´Zurilla y Nezu (1982)	Orientación del problema Formulación y definición del problema Generación de alternativas Toma de decisiones Puesta en práctica de la decisión tomada Verificación de los resultados
<i>Programa SCIENCE</i> de Mahoney (1981)	Especificar el problema Recoger información Identificar las causas Examinar las soluciones Delimitar y experimentar Comparar el progreso Ampliar y revisar la solución
<i>Programa IDEAL</i> de Bransford y Stein (1984)	Identificación del problema Definición y presentación Exploración de distintas estrategias Actuación fundada en la estrategia Logros, observación y evaluación de los efectos

Especial interés por su aplicación en el colectivo de sujetos con discapacidad intelectual plantea el *Modelo de Competencia Social* de Gumpel (1998). Este modelo nos permite comprender los déficits de las personas con discapacidad intelectual para responder a las demandas del entorno en términos de inteligencia práctica. Según este modelo, decir que un sujeto es socialmente competente es afirmar que utiliza adecuadamente las habilidades encubiertas para crear una respuesta adecuada a las demandas externas. El modelo de Gumpel engloba seis áreas: habilidades de decodificación o capacidad del sujeto para atender y discri-

minar entre diferentes tipos de estímulos ambientales; habilidades de decisión; habilidades de ejecución; juicios de monitorización personal; juicios ambientales; estructuras cognitivas y generación de sentimientos de autoeficacia.

Este modelo, lejos de entrenar habilidades discretas o moleculares, trata de entrenar los comportamientos cognitivos encubiertos que están sobre la base de un amplio repertorio de conductas adaptativas. Resulta complejo entrenar al sujeto con discapacidad intelectual en todas y cada una de las posibles situaciones de la vida cotidiana. Por ello, parece más eficaz instruirle en una serie de herramientas cognitivo-conductuales que le permita adaptar su conducta a las particularidades de cada situación concreta. Se hace referencia, por tanto, al enfoque de procesos, es decir, la capacidad no sólo de reproducir conductas sino de decidir qué conducta es la adecuada en cada momento.

Cualquier intervención encaminada a la adquisición de estrategias de solución de problemas y a la mejora de las habilidades adaptativas debe basarse en situaciones-problema significativas y reales para las personas con discapacidad intelectual.

Un problema tiene, al menos, las siguientes características: datos iniciales del problema, objetivo o estado terminal, y obstáculos derivados del desconocimiento inicial de la respuesta correcta. Por tanto, cualquier definición de problema contempla las siguientes ideas (Mayer, 1986):

- a) el problema está en un estado (inicial), pero
- b) se desea que esté en otro estado (final), y
- c) no hay una vía obvia para realizar el cambio

Existen múltiples clasificaciones de los problemas en función de criterios tan diversos como el área al que pertenecen, contenido, tipo de operación y procesos que requieren su solución, entre otros. De acuerdo con el grado de especificación del estado inicial (EI) y final (EF) del problema, se puede establecer la siguiente tipología (Rettman, 1965):

- EI y EF bien definidos
- EI bien definido, EF mal definido
- EI mal definido, EF bien definido
- EI y EF mal definidos

Un problema bien definido o estructurado es aquél en el que se puede identificar fácilmente si se ha llegado o no a la solución. En él, tanto el punto de partida como el de llegada y las operaciones que requieren su solución están bien

especificados. Por el contrario, un problema mal definido o mal estructurado sería aquél en el que el punto de partida (planteamiento) y los pasos a dar para su solución están menos claros. (Carretero y García Madruga, 1992).

Desde la teoría del procesamiento de información, se han estudiado sobre todo, y en el entorno de laboratorio, los procesos cognitivos implicados en la solución de problemas bien estructurados, tales como rompecabezas, analogías, etc. Sin embargo, el espectro de problemas a los que debe hacer frente el sujeto puede ir desde aquellos que están altamente estructurados, hasta los más ambiguos y escasamente estructurados, encontrados a menudo en la vida diaria (Simon, 1978).

Estas tareas de la vida cotidiana pueden ser definidas, asimismo, de acuerdo con la estructura de la tarea. Por un lado, puede tratarse de una tarea de estructura somera, si se plantean varias opciones posibles y el principal problema reside precisamente en tomar la alternativa más correcta. En cambio, si el rango de opciones se resume a dos o tres, se trataría de una tarea con estructura estrecha. Por otro lado, la estructura de la tarea puede ser profunda o superficial, en función de los niveles y subniveles del proceso de toma de decisiones sucesivas (Norman, 1988).

Las habilidades propias de tareas rutinarias, normalmente, implican estructuras someras y estrechas. Su entrenamiento sistemático a través de programas específicos permite a la persona con discapacidad intelectual mejorar sus destrezas en estas tareas prácticas diarias. Sin embargo, algunas situaciones problema que se pueden plantear en la vida cotidiana presentan estructuras más anchas y/o profundas, ante las cuales el sujeto debe poner en funcionamiento estrategias y procesos cognitivos más elaborados.

El objetivo principal de este estudio es detectar las situaciones problemáticas de la vida cotidiana a las que deben hacer frente las personas con discapacidad intelectual y, ante las cuales, con frecuencia se observan ciertos déficits de afrontamiento o solución. La detección de estas situaciones – problema tiene una evidente utilidad práctica de cara a la consecución de una evaluación más ecológica del sujeto así como al desarrollo de planes de intervención específicos. Programas de Transición a la Vida Adulta (P.T.V.A.), Servicios de Integración Laboral (S.I.L.), Servicios de Empleo con Apoyo (E.A), Programas de Garantía Social (P.G.S.), Cursos de Formación Ocupacional, etc. requieren de estrategias útiles para lograr el objetivo último que se plantean: la mayor autonomía posible del sujeto con discapacidad intelectual desde una perspectiva integral.

MÉTODO

Participantes

En este estudio participaron de manera voluntaria 17 profesionales del ámbito de la Psicología y la Educación, todos ellos con más de un año de experiencia en evaluación e intervención con personas con discapacidad intelectual.

En cuanto al nivel de estudios de los participantes, nueve de ellos eran Licenciados (Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía), cinco eran Diplomados (Trabajo Social, Terapia Ocupacional, Magisterio) y tres se encontraban finalizando el último curso de Psicología. En cuanto al sexo, la encuesta fue contestada mayoritariamente por mujeres (13 mujeres frente a 4 varones).

Instrumento

Los participantes completaron una encuesta con una única consigna abierta: *«Elabora una relación de diferentes situaciones-problemáticas de la vida cotidiana en las que consideres, según tu experiencia profesional, que puede encontrarse una persona adolescente / adulta con discapacidad intelectual y deba saber resolver adecuadamente»*. Una vez respondida, los participantes enviaron sus encuestas de manera anónima.

RESULTADOS

Se recibieron un total de 290 respuestas que fueron agrupadas en categorías de acuerdo con la relación temática de las mismas. En primer lugar, cabe destacar que las categorías encontradas en el estudio son plenamente coherentes con las áreas contempladas en el constructo *conducta adaptativa*. En la tabla 4 se indican dichas categorías y el número de respuestas incluidas en cada una de ellas.

Tabla 4

Categoría de situaciones-problema

CATEGORÍA	RESPUESTAS	PORCENTAJE
Situaciones-problema referidas a relac. intra/interpersonales	84	28,96%
Situaciones-problema referidas al uso de la comunidad	44	15,17%
Situaciones-problema referidas a medios de transporte	31	10,68%
Situaciones-problema referidas al entorno doméstico	27	9,31%
Situaciones-problema referidas al ocio y tiempo libre	27	9,31%
Situaciones-problema referidas al cuidado personal	26	8,96%
Situaciones-problema referidas al entorno laboral	26	8,96%
Situaciones-problema que entrañan peligro / ansiedad	25	8,62%
Total	290	100%

A continuación se incluye una breve descripción de cada una de las categorías encontradas, basadas en la definición que de las mismas aporta la AARM:

Situaciones-problema referidas a relaciones intra/interpersonales: situaciones que hacen referencia a dificultades que pueden aparecer en el mantenimiento de relaciones interpersonales, centradas básicamente en déficits en las habilidades sociales, así como dificultades que hacen referencia a aspectos de auto-dirección y autocontrol.

Situaciones-problema referidas al uso de la comunidad: situaciones referidas a la habilidad para desenvolverse en situaciones cotidianas y utilización adecuada de recursos de la comunidad tales como compras, desplazamientos por la ciudad y uso de los sistemas tecnológicos habituales y procedimientos para solicitar servicios en diversas entidades.

Situaciones-problema referidas a medios de transporte: situaciones comunes en el uso de los medios de transporte públicos especialmente dificultosos en grandes áreas metropolitanas.

Situaciones-problema referidas al entorno doméstico: situaciones relacionadas con el funcionamiento en el contexto de hogar incluyendo el uso adecuado de electrodomésticos, elaboración de comidas y planificación doméstica.

Situaciones-problema referidas al ocio y tiempo libre: situaciones relacionadas con el desarrollo de intereses lúdicos y recreativos, incluyendo la capacidad para gestionar el propio tiempo de ocio, así como el mantenimiento de hábitos saludables en este ámbito.

Situaciones-problema referidas al cuidado personal: situaciones referidas al aseo personal y al cuidado de la propia imagen, mantenimiento de la propia salud y cuidado de los objetos personales.

Situaciones-problema referidas al entorno laboral: situaciones relacionadas con el acceso y mantenimiento de un puesto de trabajo, conducta social apropiada y control personal en este contexto.

Situaciones-problema que entrañan peligro/ansiedad: situaciones de baja frecuencia que suponen un claro peligro para el sujeto o para terceros y que pueden ser consideradas como situaciones altamente estresantes o generadoras de elevada ansiedad.

La categoría *situaciones-problemas referidas al área de las relaciones intra/interpersonales* ha sido la que ha obtenido mayor frecuencia de respuestas (25,17 %). Este dato parece indicar la relevancia que los profesionales conceden a este aspecto en el desarrollo general del sujeto y en su capacidad de adaptación al medio (Hickson, Golden, Khemka y Yamusad, 1998).

Las siguientes situaciones problema planteadas por los profesionales, de acuerdo a la frecuencia, son: *situaciones-problema referidas al uso de la comunidad* (15,17 %); *referidas al uso de los medios de transporte* (10,68 %). Estos datos son comprensibles si se tienen en cuenta los esfuerzos que, desde hace décadas, se están llevando a cabo para lograr una mayor integración social de las personas con discapacidad intelectual. Su presencia en la comunidad y el uso de los servicios que ésta proporciona a todos los ciudadanos obliga a los profesionales a tener presentes las diversas situaciones a las que el sujeto debe hacer frente en estos contextos normalizados.

Por último, las situaciones con menor frecuencia de respuestas son aquellas *referidas al entorno doméstico* (9,31 %); *referidas al ocio y tiempo libre* (9,31 %), *referidas al cuidado personal* (8,96%) y *al entorno laboral* (8,96%) así como las denominadas *situaciones de peligro/ansiedad* (8,26%).

Un análisis más detallado de cada área nos permite analizar las situaciones-problema más específicas planteadas, y cuáles parecen más relevantes de cara a su adquisición por parte de las personas con discapacidad intelectual. En las tablas 5-12 se pueden observar las taxonomías de situaciones-problema en cada categoría y su frecuencia de acuerdo con las respuestas emitidas por los participantes.

Tabla 5

Relación de situaciones-problema en las relaciones intra/interpersonales

SITUACIÓN-PROBLEMA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Tomar las propias decisiones/ser autónomo	9	10,71%
Defender los propios derechos	7	8,33%
Aceptarse a sí mismo	6	7,14%
Manejar relaciones de pareja	6	7,14%
Expresar sentimientos, necesidades	6	7,14%
Ocasionar perjuicio a terceros	6	7,14%
Ser molestado por extraños	5	5,95%
Adecuar la conducta a las situaciones	5	5,95%
Iniciar y mantener amistades	5	5,95%
Hacerse entender (dificultades de expresión oral)	4	4,76%
Saber pedir ayuda	3	3,57%
Colaborar	2	2,38%
Aceptar críticas	2	2,38%
Comprender instrucciones	2	2,38%
Anticipar consecuencias de la propia conducta	2	2,38%
Habilidades para mantener conversaciones	2	2,38%
Manejar el enfado, la ira	2	2,38%
Defenderse de acusaciones injustas	2	2,38%
Otras situaciones-problema	7	8,33%
Total	84	100%

Tabla 6

Relación de situaciones-problema en el uso de la comunidad

SITUACIÓN-PROBLEMA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Manejo del dinero (cambio, pago correcto, etc.)	14	31,81%
Perderse en el barrio, ciudad	9	20,45%
Compras en comercios, supermercados, etc.	7	15,90%
Uso de tecnología (cajeros, máquinas expendedoras)	5	11,36%
Uso de serv. comunitarios (biblioteca, polideportivos, etc.)	4	9,09%
Completar formularios, solicitudes en ventanillas, etc.	2	4,54%
Encontrarse algo en la calle	2	4,54%
Acceso a vida independiente	1	2,27%
Total	44	100%

Tabla 7

Relación de situaciones-problema referidas al uso de medios de transporte

SITUACIÓN-PROBLEMA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Servicios suspendidos/averías	8	25,80%
Establecer trayectos, uso autónomo de transportes	7	22,58%
Perderse	4	12,90%
No poder adquirir billete, abono inservible, etc.	4	12,90%
Equivocarse de bus, tren, etc.	3	9,67%
Perder el último tren, bus, metro	2	6,45%
Control de horarios	2	6,45%
Olvidarse objetos personales en el bus, etc.	1	3,22%
Total	31	100%

Tabla 8

Relación de situaciones-problema referidas al entorno doméstico

SITUACIÓN-PROBLEMA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Averías domésticas	7	25,92%
Perder/dejarse las llaves y no poder entrar en casa	5	18,51%
Preparación de comidas (alimentos mal estado, faltan ingred.)	5	18,51%
Manejo del teléfono (tomar notas, dejar mensajes)	5	18,51%
Manejo correcto de electrodomésticos	3	11,11%
Organización de tareas domésticas	2	7,40%
Total	27	100%

Tabla 9

Relación de situaciones-problema referidas al ocio y tiempo libre

SITUACIÓN-PROBLEMA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Planificar actividades de ocio	8	29,62%
Reaccionar ante imprevistos, planes incompatibles	8	29,62%
No encontrar a los amigos en el punto acordado, perderse	5	18,51%
Control del tiempo (citas)	4	14,81%
Mostrarse asertivo en restaurantes, bares, etc.	3	11,11%
Calcular el coste de invitaciones, propinas, etc.	2	7,40%
Buscar información sobre ocio	1	3,71%
Beber demasiado	1	3,70%
Total	27	100%

Tabla 10

Relación de situaciones-problema referidas al entorno laboral

SITUACIÓN-PROBLEMA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Controlar conductas infantiles, inapropiadas en el trabajo	5	19,23%
Acceder al empleo	3	11,53%
Reaccionar a cambios en el trabajo	3	11,53%
Organizar el propio trabajo y finalizarlo	3	11,53%
Tomar decisiones vocacionales	2	7,69%
Enamorarse de un compañero/a y no ser correspondido	2	7,69%
Tareas que requieren manipulación fina	2	7,69%
Reaccionar ante emergencias, alarmas	2	7,69%
Quedarse dormido, llegar tarde	2	7,69%
Otras situaciones-problema	2	7,69%
Total	26	100%

Tabla 11

Relación de situaciones-problema referidas al cuidado personal

SITUACIÓN-PROBLEMA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Elección de vestuario	7	26,92%
Reaccionar a primeros síntomas de enfermedad	6	23,07%
Actuar ante heridas, caídas	5	19,23%
Higiene personal	2	7,69%
Control ingesta de comida	2	7,69%
Olvidar, perder objetos personales	2	7,69%
Total	26	100%

Tabla 12

Relación de situaciones-problema que entrañan peligro / ansiedad

SITUACIÓN-PROBLEMA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Perder la cartera	6	24,00%
Robo	4	16,00%
Incendio	4	16,00%
Ver a otro en apuros y tener que prestar ayuda	4	16,00%
Perder los nervios, descontrolarse	3	12,00%
Otras situaciones-problema	4	16,00%
Total	25	100%

De acuerdo con las tablas anteriores, las situaciones planteadas con mayor frecuencia en cada categoría son las siguientes:

- Referidas a las relaciones interpersonales: tomar las propias decisiones, ser autónomo (10,71%)
- Referidas al uso de la comunidad: manejar el dinero adecuadamente (31,81%)
- Referidas al uso de medios de transporte: servicios suspendidos y averías en los medios de transporte (25,80%)
- Referidas al entorno doméstico: averías domésticas (25,92%)
- Referidas al ocio y tiempo libre: planificar actividades de ocio (29,62%)
- Referidas al entorno laboral: controlar las conductas infantiles e inapropiadas en el trabajo (19,23%)
- Referidas al cuidado personal: elección apropiada del vestuario (26,92%)
- Referidas a situaciones que entrañan peligro/ansiedad: perder la cartera (24,00%)

Por último, en la tabla 13 se presentan ejemplos concretos de situaciones-problema referidas a cada ámbito, ilustrativas de aquellas en las que los sujetos con discapacidad intelectual deben ser entrenados.

Tabla 13

Taxonomía de situaciones-problema en cada categoría

- **Situaciones-problema referidas a las relaciones interpersonales:** referidas a aspectos de comunicación (comprender instrucciones, hacerse entender, iniciar y mantener una conversación, etc.), referidas al manejo de sentimientos, afectos (hacer amigos, controlar y expresar adecuadamente sentimientos intensos, enamorarse, no ser correspondido, sexualidad propia), referidas a habilidades sociales (decir «no», pedir ayuda, pedir información, etc.) referidas a mostrarse asertivo (ver los propios derechos vulnerados, manejar una riña, no poder opinar o decidir asuntos propios, aceptar críticas, manejar acusaciones injustas, terceras personas hablan de ellos como si no estuvieran presentes, posibles intentos de abuso, etc.), referidas a situaciones en las que se ocasiona un perjuicio a terceros (romper propiedades ajenas, causar daño físico a alguien sin intención, molestar a terceros, etc.).
- **Situaciones-problema referidas al manejo en la comunidad:** referidas a la realización de compras (falta de dinero, tarjeta de crédito estropeada, equivocaciones en pagos, cambio incorrecto, compras en mal estado, etc.), referidas al uso de tecnología (cajeros, máquinas expendedoras, teléfonos públicos, etc.), referidas a gestiones (rellenar formularios, entregar documentación, plazos vencidos, etc.), referidas a desplazamientos por la ciudad (diseñar itinerarios, perderse, localizar direcciones, etc.), referidas a situaciones imprevistas (presenciar un accidente, robo, alarma en un centro comercial, etc.).
- **Situaciones-problema estresantes e imprevistas:** referidas a situaciones de peligro, accidentes (de tráfico, incendio, presenciar una pelea, atraco), estresantes (quedarse encerrado en un ascensor, robo, sentirse molestado por extraños, etc.).
- **Situaciones-problema referidos al uso de medios de transporte:** referidas al uso de billetes (pérdida de abono, taquilla cerrada, billete estropeado, etc.), desplazamientos (pérdidas, pasarse de parada), referidas a imprevistos (huelgas, averías, etc.), referidas a la planificación de trayectos (recorridos, combinación de medios de transporte, etc.).
- **Situaciones-problema referidas a la vida doméstica:** referidas al uso de tecnologías doméstica (uso adecuado de electrodomésticos), referidas a averías e imprevistos (corte de luz, de agua), referidas a olvidos/pérdidas (llaves, encargos, etc.), accidentes caseros (quemaduras, cortes, golpes, etc.), referidas a preparar comidas (falta de ingredientes, comida quemada, etc.).

- **Situaciones-problema referidas al manejo del ocio y el tiempo libre:** *referidas a la dificultad para planificar el propio ocio (considerar alternativas, elegir en función de preferencias, buscar información, planes incompatibles, etc.), vivencia de un ocio pobre, poco estimulante, aburrido (repetición de hábitos, no respeto de gustos personales, ajustarse al ocio de familiares más mayores, etc.), referidos al manejo del dinero (para realizar compras, hacer uso de servicios de ocio, invitar a amigos, etc.), encontrar amigos con quien salir (establecer citas, compartir intereses y planes, etc.), conductas cívicas en espacios de ocio (normas vulneradas, dejar propina, hacer ruido en un cine, etc.), referidas a situaciones imprevistas (perderse en un centro comercial, en una multitud, ser molestado por un desconocido, etc.)*
- **Situaciones-problemas referidas al cuidado personal:** *referidas al vestuario (elección, roturas, pérdida, etc.), referidas al aseo personal (higiene, percances con la menstruación en las mujeres, etc.), referidas a la salud (sentir primeros síntomas, necesidad de pedir ayuda, etc.), controlar la comida (ante dietas, problemas de obesidad).*
- **Situaciones-problema referidas a la actividad laboral:** *referidas a relaciones sociales (aceptar críticas, colaborar en equipo, acepta propios errores, etc.), referidas a manejo de sentimientos y emociones (enamorarse de un compañero, enfadarse con un compañero, responder a bromas pesadas, etc.), referidas a situaciones complejas (entrevistas de ocio, cambios de tareas y funciones, cambios de horario, etc.) referidas a imprevistos (dormirse, llegar tarde, etc.).*

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio son coherentes con la práctica actual en la intervención de personas con discapacidad intelectual. La progresiva incorporación de este colectivo a los diferentes ámbitos comunitarios hace que estas personas deban hacer frente a situaciones cada vez más complejas. Lograr mayores niveles de autonomía implica, por tanto, ser capaz de responder a estos nuevos retos, a situaciones problemáticas ante las cuales, más que una respuesta automática previamente aprendida, se requiere poner en marcha un proceso de solución de problemas. Entrenar de manera conjunta habilidades adaptativas específicas en los ámbitos indicados, además de estrategias de solución de problemas parece ser, por tanto, lo más eficaz de cara a la consecución de mayores niveles de autonomía personal en sujetos con discapacidad intelectual.

Resulta interesante destacar que la situación-problema planteada con mayor frecuencia por los profesionales esté referida al manejo del dinero. Consideramos que el inminente cambio de sistema monetario pudo influir en los participantes a la hora de considerar ésta como una de las situaciones-problema más importantes. Al margen de esta explicación plausible, aunque circunstancial, la capacidad para manejar adecuadamente el dinero parece una habilidad básica presente en una gran cantidad de situaciones de la vida cotidiana. Así, por ejemplo, el uso de medios de transporte, actividades de ocio, etc. implican poseer unas habilidades básicas imprescindibles de manejo del dinero.

Aunque con una frecuencia ligeramente inferior, también resultan significativas las situaciones problema referidas a la capacidad para desenvolverse en el barrio y la ciudad, tomar decisiones de manera autónoma, reaccionar ante imprevistos en medios de transporte, entre otros.

Un análisis más cualitativo de las situaciones-problema planteadas por los profesionales participantes nos permite ver cómo estas situaciones, en ocasiones, dependen también de variables contextuales externas al sujeto. Determinados entornos más normalizados favorecen la adquisición y mantenimiento de habilidades adaptativas. Por ejemplo, la capacidad para tomar decisiones personales o ser autónomo está estrechamente relacionada con los márgenes de libertad que el sujeto posea en determinados contextos. La posibilidad de hacer elecciones propias depende de la estructuración de los ambientes en los que el sujeto se desenvuelve. Asimismo, la capacidad para resolver determinadas situaciones-problema de la vida cotidiana depende del nivel adquirido en determinadas habilidades instrumentales básicas como es el caso del cálculo, necesario para el manejo del dinero, o de las habilidades lectoras necesarias para el uso de servicios comunitarios, medios de transporte, etc. En este sentido, la AARM propone un concepto de retraso mental basado en la interacción de los siguientes aspectos: funcionamiento actual del sujeto, sus capacidades y competencias y, por último, las características de los entornos en los que vive.

Por tanto, como se puede observar, hay una gran variedad de situaciones-problema de escasa estructuración y con multitud de factores intervinientes. Por todo ello, parece imprescindible de cara a la evaluación y la intervención, compaginar el enfoque centrado en el sujeto y sus déficits junto con el modelo centrado en el contexto a través del cual se controlen los factores externos que dificultan/facilitan la capacidad resolutoria del sujeto. También es importante aclarar que todas las áreas planteadas están estrechamente relacionadas entre sí. La capacidad para resolver problemas de una índole o área necesariamente repercutirá en las demás.

Por último, se debe clarificar que este estudio no nos permite afirmar que las situaciones-problema planteadas sean aquellas en las que las personas con discapacidad intelectual tienen necesariamente más dificultades, sino las que los expertos consideran vitales de cara a la óptima adaptación del sujeto a su entorno. Por ejemplo, acceder a la vivienda autónoma es sumamente difícil para una gran parte del colectivo de personas con discapacidad intelectual, sin embargo, la frecuencia de esta respuesta es muy baja frente a otras que se consideran más esenciales para la adaptación del sujeto, tales como manejar adecuadamente el dinero, uso de medios de transporte, entre otras.

REFERENCIAS

- Bender, M. y Valletutti, P.J. (1981). *Programas para la enseñanza del deficiente mental 1: Comportamiento general y hábitos de autocuidado*. Barcelona: Fontanella.
- Bender, M. y Valletutti, P.J. (1982). *Programas para la enseñanza del deficiente mental 2: Habilidades motoras*. Barcelona: Fontanella.
- Bender, M. y Valletutti, P.J. (1983a). *Programas para la enseñanza del deficiente mental 3: Comunicación y socialización*. Barcelona: Fontanella.
- Bender, M. y Valletutti, P.J. (1983b). *Programas para la enseñanza del deficiente mental 4: Prevención de accidentes y ocupación del tiempo libre*. Barcelona: Fontanella.
- Bender, M. y Valletutti, P.J. y Bender, R. (1984). *Programas para la enseñanza del deficiente mental 5: Lectura y escritura*. Barcelona: Fontanella.
- Bender, M. y Valletutti, P.J. y Bender, R. (1985). *Programas para la enseñanza del deficiente mental 6: Cálculo y sus aplicaciones*. Barcelona: Fontanella.
- Bransford, J.D. y Stein, B.S. (1984). *The IDEAL problem solver*. Nueva York: Freedman (Trad. Cast. *Solución IDEAL de problemas*. Madrid: Labor, 1987).
- Bruininks, R. y Gilman, C. (1993). La observación y el currículo de las destrezas de conducta adaptativa: dos instrumentos de evaluación y ayuda para la intervención. En ICE Universidad de Deusto, *Discapacidad y Conducta Adaptativa*. Bilbao: Mensajero.
- Carretero, M. y García Madruga, J.A. (Comp.) (1992). *Lecturas de psicología del pensamiento, razonamiento, solución de problemas y desarrollo cognitivo*. Madrid: Alianza.
- Cone, J.D. (1987). Intervention planning using adaptive behavior instruments. *The Journal of Special Education*, 21, 127-148.

- Dever, R.B. (1989). A taxonomy of community living skills. *Exceptional Children*, 55, 395-404.
- Dolado, R. y Domínguez, J. (1998). Relación entre inteligencia, conducta adaptativa y problemas de conducta en adultos con retraso mental. *Siglo Cero*, 29, 35-43.
- Doll, E. (1964). *Vineland Scale of Social Maturity*. Mineápolis: American Guidance Services.
- D´Zurilla, T.J. y Goldfriend, M. (1974). Problem-solving and behaviour modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- D´Zurilla, T.J. y Nezu, A. (1982). Social problem solving in adults. En P.C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*, vol. 1. Nueva York: Academic Press.
- Greenspan, S. (1981). Defining childhood social competence. A proposed working model. En B.K. Keogh (Ed.), *Advances in Special Education. A Research Annual. Socialization influences on exceptionality*, vol. 3. Greenwich: JAI Press.
- Gumpel, T. (1998). Competencia social y entrenamiento en habilidades sociales para personas con retraso mental: una expansión del paradigma conductual. *Siglo Cero*, 29, 31-37.
- Hickson, L., Golden, H., Khemka, Y., Urv, T. y Yamusad, S. (1998). A closer look at interpersonal decision-making in adults with and without mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 103, 209-224.
- Holman, J. y Bruininks, R.H. (1985). Assessing and training adaptive behaviors. En K.C. Lakin y R.H. Bruininks (Eds.), *Strategies for achieving community integration of developmentally disabled citizens*. Baltimore: Brookes.
- Jenkinson, J. (1999). Factors affecting decision-making by young adults with intellectual disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 104, 320-329.
- Lakin y R.H. Bruininks (Eds.), *Strategies for achieving community integration of developmentally disabled citizens*. Baltimore: Brookes.
- Leffert, J. y Siperstein, G. (1996). Assessment of social-cognitive processes in children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 441-455.
- Luckasson, R., Shaddock, R.L., Coulter, D.L., Snell, M.E., Polloway, E.A., Spitalnik, D.M., Reiss, S. y Stark, J.A. (1992). *Mental retardation. Definition, Classification and Systems on Supports. 9th Edition*. Washington: American Association on Mental Retardation (ejemplar en castellano, 2000).
- Mahoney, M.J. (1981). Ciencia Personal: Una terapia cognitiva del aprendizaje. En A. Ellis y R. Grieger (Eds.), *Manual de terapia racional-emotiva*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

- Martín, A., Márquez, M.O., Rubio V.J. y Espinosa, M. (1989). Evaluación y registro del comportamiento adaptativo. W.V.U.A.M. Madrid: Mepsa.
- Mayer, R. (1986). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Buenos Aires: Piados.
- McGrew, K.S. y Bruininks, R.H. (1990). Defining adaptive and maladaptive behavior within a model of personal competence. *School Psychology Review*, 19, 53-73.
- Montero, D. (1993). *Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual (ICAP)*. Mensajero: Bilbao.
- Montero, D. (1999). *Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidades. Adaptación y validación del ICAP*. Bilbao: Mensajero.
- Morreau, L.E. y Bruininks, R.H. (1991). *Checklist of Adaptive Living Skills. Manual*. Allen: DLM Teaching Resources.
- Norman, D. (1988). *The Psychology of everyday things*. Nueva York: Basic Books (Trad. Cast., La psicología de los objetos cotidianos. Madrid: Nerea, 1990).
- Schalock, R. (1998). La confluencia de la conducta adaptativa y la inteligencia: implicaciones para el campo del retraso mental. *Siglo Cero*, 29, 5-21.
- Sigafoos, A.D., Felnstein, C.B., Damond, M. y Reiss, D. (1988). The measurement of behavioural autonomy in adolescence. The autonomous Functioning Checklist. En C.B. Feinstein, A. Esman, J. Looney, G. Orvin, J. Schimel, A. Schwartzberg, A. Sorsky y M. Sugar (Eds.), *Adolescent Psychiatry*, vol. 15. Chicago: University of Chicago Press.
- Simon, H. (1978). Information processing theory of Human Problem Solving. En W.K. Estes (Ed.), *Handbook for Learning and Cognitive Processes*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Spivack, G. y Shure, M.B. (1972). Means-ends thinking, adjustment and social class among elementary school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 38, 348-353.
- Verdugo, M.A. (1996). *POT. Programa de Orientación al Trabajo. (Programas Conductuales Alternativos)*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M.A. (1997). *PHS. Programa de Habilidades Sociales. (Programas Conductuales Alternativos)*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo M.A. (1998). Evaluación y tratamiento en el retraso mental. En M.A. Verdugo (Dir.). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M.A. (2000). *PVD. Programa de Habilidades de la Vida Diaria. (Programas Conductuales alternativos)*. Salamanca: Amarú.

- Wehmeyer, M., Kelchner, K. y Richards, S. (1996). Principales características de la conducta autodeterminada de las personas con retraso mental. *Siglo Cero*, 27, 17-24.
- Wehmeyer, M. (1996). Students self-report measure on self-determination for students with cognitive disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31, 282-293.